

# 熟練教師の対話を通じた省察に関する事例研究

北村 由実\*・赤坂 真二\*\*  
(令和元年9月5日受付；令和元年12月3日受理)

## 要 旨

本研究では、学ぶことが難しいとされる熟練教師を対象に、対話による省察を継続的に行うことを通して、どのような学びがあるか明らかにすることを目的として研究を行った。対話による省察を継続して行うことで、熟練教師が「授業観が明確になる」「課題が明確になる」「新たな認識をもつ」という価値観の気づきや変容という学びを確認することができた。それと同時に、熟練教師でも不安があることや経験があるからこそその思考の停滞があることがうかがわれた。このような学びが難しいとされる熟練教師に価値観の気づきや変容を促したのは、継続的な省察の場があったことに加え、対話者が相手に主導権がもてるように「鏡役」となり、相手の内面にある思いを引き出そうとした対話にあるとし、対話による省察の有効性が示唆された。

## KEY WORDS

熟練教師 省察 対話による省察 教師の学び

## 1 問題の所在と目的

中央教育審議会(2012)『教職生活全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策(答申)』では、「教職生活全体を通じて、実践的指導力を高めるとともに、社会の急速な進展の中で、知識・技能の絶えざる刷新が必要であることから、教員が探究力を持ち、学び続ける存在であることが不可欠である。」とし、「学び続ける教師像」の確立が提起されている<sup>(1)</sup>。

では、教師の学びとはどのようなものなのだろうか。石井(2019)は、専門教科の学問的内容を熟知していく過程だけが教師の学びではないと述べている<sup>(2)</sup>。池田(2005)は、教師の学びを「実践を通し内省することで既成の意識、前提や価値観の気づきや変容を意味する。」とし、それは「実践を内省すること」によって成されると「内省」の必要性を述べている<sup>(3)</sup>。「内省(reflection)」は、「反省」「省察」「振り返り」とも訳されるが、本研究では、「省察」と呼称を統一する。教師の省察と成長について鹿毛(2017)は「『授業を省察する』とは、『自らが構想し展開した授業についていねいに振り返って考えをめぐらすこと』であり、省察を中核に位置付けるべき」と述べており、また木原(2015)も「反省は教師にとってサバイバルスキルと同時に、職能成長の鍵概念なのである」としていることから、省察することは重要でありそのことが教師の学びや成長につながる事がわかる<sup>(4)(5)</sup>。

現職教師の授業についての省察の手法について先行研究を概観すると、「自己リフレクション型」(澤本1996)「集団検討型」(小笠原ら2014)「対話型」(澤本1996)とさまざまある<sup>(6)(7)(8)</sup>。「自己リフレクション型」について澤本(前掲)は、いつでも自由に納得するまで実施できる良さがある半面、自分の枠に止まると主観にとられやすく課題解決の指針を得にくいとしている<sup>(9)</sup>。「集団討議型」について小笠原(前掲)は、授業に関する価値観の変化や協働省察の内容が授業に反映されるという集団で省察する良さを見出しているが、上条(2019)は「ダメ出しになりがち」と述べている<sup>(10)(11)</sup>。「対話型」について、木原(1995)は「パートナーシップを重視した対話の成立が必要」と対話する同士の関係性の問題を挙げているが、澤本・田中(1999)は今までとは異なる気づきを獲得し、教師の成長するものだと述べている<sup>(12)(13)</sup>。また、木原(1998)は「教師の反省的成長を念頭におくならば、対話を重視した取り組みが加わるのが望ましい」と述べ、さらに藤岡(1998)が「『自分のことば』で語り合う『対話』を通して『気づき』を得ていくことが、授業研究における主体としての自己を形成していく必要条件」と述べている<sup>(14)(15)</sup>。このことから、教師の成長を促すものとしての省察の手法は「対話型」が望ましいと考える。また、佐藤(1997)が、学校の同僚性や援助的な指導が反省的実践家の専門的成長に決定的な役割を果たすことを指摘していることから、本研究では、同僚教師との対話による省察を「対話型リフレクション」とし、これについて取り上げる<sup>(16)</sup>。

\*長野県千曲市立八幡小学校 \*\*学校教育学系

対話型リフレクションを用いた研究として、久保・木原・大後戸(2008)は、小学校体育科授業において授業を実施する大学院生がメンターとなる教師とのリフレクションを通して省察レベルが深いレベルに変容したこと明らかにしている<sup>(17)</sup>。根本・高木(2017)は、初任の英語外部講師とメンターが対話的な省察を行うことで深い省察が生まれ授業改善につながる成長があったとしたと示唆している<sup>(18)</sup>。これらは若手教師が経験のある教師と対話による省察を行ったもので、熟練教師についてのそれは見られない。

なぜ、熟練教師が省察し学びがあったという研究が少ないのだろうか。坂本(2006)は、「従来、新任や初任期教員の学びは多く研究されてきたが、中堅以降の教師の学びを研究をしたものは少ない」と述べ、その理由として「使い慣れた手立てが障害となり、授業行動の変化が妨げられることが示唆される」「熟練教師の学びは初任期に比べ非常に困難」と挙げている<sup>(19)</sup>。石川・河村(2001)も「中堅以降の場合、経験の蓄積によって教授スタイルが確立されていることから、教授行動の変化は限定され」とし、経験教師の学びの難しさについて述べている<sup>(20)</sup>。また、秋田(1997)は多忙を理由にし、「授業の停滞や硬直化という問題」を挙げている<sup>(21)</sup>。このことから、中堅以降の教師の学びが非常に困難な状況であることが見えてくる。

しかし、前島(2014)は、教師の省察内容をヴァン・マネンの省察レベルを援用し、熟練教師を対話によって深いレベルの省察に導いたと分析し、澤本(1998)も中堅・ベテラン教師が対話による省察によって「今までとは異なる気づきを獲得」したことを明らかにしている。ことから、中堅以降の教師も省察を通して何らかの学びを獲得していると考えられる<sup>(22)(23)</sup>。しかし、前述の前島と澤本の対話による省察を用いた研究は、該当単元の終了後1回のみ行っているものであり、継続的に対話による省察を行ったものではない<sup>(24)(25)</sup>。教師の学びは日常的に埋め込まれており、日常的・継続的に力量形成が必要であると考えられる。

以上を踏まえ、本研究では、熟練教師に対話による省察を継続的に行うことを通して、どのような学びがあるのかを明らかにすることを目的とする。

## 2 方法

### 2.1 調査対象

A県B郡C町立D小学校 熟練教師F(教職25年 2年生担任 男性)

F教諭は、筆者の前任校における同僚。

### 2.2 調査期間

2018年5月14日～7月9日(全8回)

### 2.3 調査・分析方法

- (1) 期間中週1回、道徳の授業をF教諭に授業を行ってもらい、ビデオ録画する。
- (2) 授業を行った日の放課後、対話による省察を40分程度行う。対話による省察は、澤本(前掲)を援用し、対話者は「鏡役」となり、授業者の思いが言葉となっていない部分を自身の言葉で表現できるようにするための手助けする立場であろうとする<sup>(26)</sup>。必要があればビデオを視聴する。「鏡役」について、澤本(前掲)は以下のようにしている<sup>(27)</sup>。

#### 【対話者の心構え】

- ①自分の過去の実践とは切り離して授業者の実践を聞く。
- ②最初は、徹底して聞き手に回る。
- ③相手の意図を理解し、相手の文脈において理解していこうとつとめる。
- ④できるだけ質問の形で進めていく。

例：「本時における児童のゴール（ねらいに迫った姿）は何か」「先生はどんな意図をもって発問したか」「児童はどう思っていたと思うか」「児童はなぜこのような反応をしたと思うか」

- (3) 対話による省察の内容はICレコーダーに録音し、発話プロトコルとして文字起こしする。
- (4) (3)で起こしたプロトコルを前島(前掲)の省察レベルを使用して分析する<sup>(28)</sup>。分析単位は、発話内容を意味段落ごとに分けて以下の省察分類カテゴリーに分けてラベリングして分析する。

表1 省察分類カテゴリー一覧

分類	定義
技術的省察	授業者が、問題点や成果となった方略（手立て）、子どもへの対応等の授業技術的なレベルでの省察
実践的省察	授業者が授業（単元）の目標に即して、教授方略の妥当性を吟味したり、問題点を活かして授業を修正（想定）したりするレベルでの省察
批判的省察	授業者が教授方略や子どもの振る舞いを今までの経験や知識とは違った視点からとらえ直し、授業観、子ども観等を再構成するレベルでの省察

### 3 結果と考察

#### 3.1 省察分類カテゴリー出現率から

表2 F教諭における省察分類カテゴリー出現率

	5月14日	5月21日	5月28日	6月11日	6月18日	6月25日	7月2日	7月9日
技術的省察	5%	36%	8%	23%	26%	17%	10%	16%
実践的省察	78%	57%	72%	73%	64%	68%	63%	70%
批判的省察	17%	7%	20%	4%	10%	15%	27%	14%

カテゴリー出現率において、実践的省察が3つの省察の中で一番多かった。また、批判的省察が初期から見られた。批判的省察が初期から出現したことは、前島(前掲)が述べている「熟練教師は初めから批判的省察を行っていた」という結果と一致した<sup>(29)</sup>。

#### 3.2 F教諭の省察での学び

F教諭が省察によってどのような学びがあったのか、深い省察とする「批判的省察」の内容をもとに考察する。

##### 3.2.1 価値観の気づき・変容①「授業観が明らかになる」

以下に、対話による省察を通してF教諭が繰り返して同じようなことを言葉にしている場面を挙げる。

##### 【6月11日（対話による省察4回目）】

筆者：先生はA児が発言したところで「おやっ？」って思ったんですか？

F教諭：俺、でもA児にきいたよね？聞いたんだけど、軌道修正はしちゃいけねえなって思ったの。で、そういうふうをやったんだけど、でもこのままだとみんなこっちの方向に行っちゃって、その、なんていうの、俺たちの学校はいいんだっていうのが出て来なくなっちゃうと悔しさとかね。それはまずいなあと思ったの。

筆者：でも、そこでRさんとかが・・・

F教諭：Rさんが出てきてるから。

筆者：負けないようにとか。そしたらどんどん「負けないように」がでてきましたね。

F教諭：そうだね。

筆者：うん・・・そうだったんだ・・・

##### 【6月18日（対話による省察5回目）】

筆者：（授業の途中に教室の左右で机を向き合わせたことについて）今日、先生、机をこういうふうにしたのは？

F教諭：「聞きなさい」って指導するんじゃなくて、自然とそっちに向くようなね。やり方にしたくって。

「教えて」って言って、「はい」ってたくさん手を挙げてくれているのに、それをごめんねって当てねえのは言ってることとやってることが違うっていうか、子ども達に申し訳ねえっていうか。

「みんな位置づきたいと思うんだよね。その授業の中で。」

筆者：ああ、だからあんなにたくさん手を挙げるのかな。

## 【6月25日（対話による省察6回目）】

筆者：算数の授業ではどうですか？違う答えが出た時に。

F教諭：「それは違う」というのは出てくるよ。俺、相互指名とか最初の方にやっちゃうんだけど、カードに書いて、俺が見て回っているんだからある程度指名計画やった方がいいんだろうな。でも、指名計画って、こっちの都合で授業をやってるってことだね。

筆者：ま、発言の種類が出て来なかったら指名することも必要ですよ。

以上の対話記録から、「軌道修正したくない」「誘導になるような発問はどうか」「自然と聞くように」「こちらの都合で授業はしたくない」というF教諭の大事にしたいことが繰り返して出ていることがわかる。継続的に対話による省察を行うことによって、どんな授業をしたいのか、どんなことを大事にしたいのかという教師の授業観が明確になったと考えられる。

## 3.2.2 価値観の気づき・変容②「課題が明確になる」

## 【5月28日（対話による省察3回目）】

筆者：A君の発言の時も「A君何を言ってるかわからないなっていう空気があったけど、それが言えればいいということですか？」

F教諭：うん、そういうのがもっと出てきてほしいなあと思うんだよね。そうだね、お互いにね、聞き合いながらね。

筆者：ああ、聞き合いながら。

F教諭：質問したりしてね。日々のお知らせコーナーの中で質問ありますか？ってやってはいるんだけど、あんま聞いてねえのもいるのかもしれないなあ。

筆者：言いたいクラスだけど、聞きたい、友達の意見を聞きたいかというところ・・・友達が言えれば、はい次僕が言える、みたいな。

F教諭：うん、それはある。うん。

筆者：うん・・・難しい。それって。「言いたい」がとても大事な気がするけど、こんなふうにいっぱい言えるクラスステキだなあって思うけれど。

F教諭：うん、だからこういうふうな（TからCへの）ボールはくるんだけど、やっぱ横、横っていうのは、うん・・・横が弱い気がするんだよなあ・・・

## 【6月11日（対話による省察4回目）】

筆者：先生は、Aさんが発言したところで「おや？」って思ったんですか？

F教諭：うん。「ん？」って顔しなかった？違うんだけどなあって。

（その場面のビデオを見る）

F教諭：そこあれだよなあ、この前も出たけど、「今こうじゃない？なんかおかしいじゃない？っていう友達同士でっていうのができてないんだよね・・・待てないんだよなあ・・・」

## 【6月18日（対話による省察5回目）】

筆者：（授業の途中に教室の左右で机を向き合わせたことについて）今日、先生、机をこういうふうにしたのは？

F教諭：うん、あのね、「聞きなさい」って指導するんじゃなくて、自然とそっちに向くようなね。やり方にしたくって。

筆者：うんうん。

F教諭：聞くっていう文化がね、弱い。非常に。聞いているのかもしれないけど、聞き方っていうところで、相手がうれしくて、うん。聞きたくてしょうがないような聞き方っていうのが、ちょっとできてないっていうのは常々思ってます。

筆者：うん。大事ですね・・・



## 【6月25日（対話による省察6回目）】

筆者：物足りなさ感というのはどういうところから？

F教諭：物足りない。きれいに流れ過ぎて。聞ってるのかな・・・

筆者：なんだろ。受け止めるっていうか。まず受け止める。なんだろ、自分の中に落とすっていうだけでいいと思うんですけど、うなずくとか、わからなかったら「ん？」ってするとか、そういう聞き方をするだけで、「ん？」ってやっている子に「どうしたの？」ってすれば広がっていくかもしれませんよね。

F 教諭：うん、そうなんだよね。横のやりとりがねえんだよ。なかなか、これだと思うよ。俺の授業をやっていくスタイルって言うか。つなぎ役になってない。受け止めてしかいないんだよ、今ね。

筆者：うん・・・

F 教諭：みんなで掘り下がって行ったらいいんだけど。ああ，そうか。みんなで。それを言った子に問うからここだけでやってて周りが前の質問のままなんだ。「みんなどう？」ってみんなに投げてみたらいいんだな。

筆者：そうしないとみんなで考えていることができなくなっちゃうから。

F教諭：そうだね。

3 回目で「横が弱い気がする。」という推測だったが、対話による省察を継続することで6 回目では「横のやりとりが無い。非常に。」というはっきりとした言い方になった。研究開始当初からF 教諭は「物足りない。」とつぶやいていたが、物足りなさの正体に気づいたと考える。この、課題が明確になったことが、教師に対して発言する子どもだけでなく、「みんなに投げてみる」という目指す子どもの姿に向けた新たな手立てを見出すことにつながっていた。

### 3.2.3 価値観の気づき・変容③「新たな認識をもつ」

## 【5月14日（対話による省察1回目）】

筆者：今日の授業の終わりに、先生は子ども達が「こんなふうにしたいな」という、どんな言葉が心に生まれればよかったかと思ってましたか？

F教諭：そうだな、そこまで考えて授業してなかったな。

筆者：子ども達の「すごい」って思っていたことと、先生のねらったことは一緒でしたか？

F教諭：いや、違うよね。(子ども達は)自分で止められたことに目が向いている。俺は話題変えた感じだよね。

筆者：そうなのかなって思って、自分で止められたり先生に言われなくても気づいたことがすごいんだねって言って、静かにするとどんないいことがあるの？っておっしゃっていたんですけど、

F教諭：なるほどそこか。

筆者：だから、先生のゴールはどうだったのかお聞きしたくて。

(中略)

F 教諭: 子どもたちは誰にありがとうとかがんばったなって言われなくてもよかったってことか。そういうことか。そういうことか。

筆者：そう、それを先生はここで引き出されたんだと思って。私はすごいと思って。

F教諭：ただ流してはいけないな。ちゃんとゴールをもってやらないといけないな。

【6月11日（対話による省察4回目）】

筆者：先生、(カードを)書く時に、「1人で歌ってたときとみんなで歌ってた時とどう違う?」。っておっしゃってました。そして、「みんなで歌ったときどんな気もち?」ともおっしゃってました。

F教諭：ああ、2つあるんだ、2つ言っているんだ・・・

筆者：私、「1人で歌ってた時とみんなで歌ってた時とどう違う？」って面白いって思ったんです。

F教諭：うーん

筆者：人数が違う，とか。そんな時M児が「心が違う。」とか言い出すかなあ。

F教諭：・・・うーん、誘導になっちゃうようなね、発問っていうのはどうかなあって思うんだよね。

筆者：対立できるような、こっちもいいけどこっちもいい、みたいなものがあるといいんのかなあ……

F教諭：誘導するとさ、誘導されたことをさ「そうだね、これをやるだねえ」とか言っているとさ、なんつうの、それこそさ、先生の思っていることに応えようとする子になっちゃうから、それは違うなって思うんだよ。誘導はしない、でも、そのところには行けるようなね、いやいやいや・・・

筆者：難しい・・・

F 教諭： この時間の最後に、子ども達に何が残っているんだろう・・・「D 小学校はいい学校なんだ」で思ったかなあ。最後に思ったことを書く時間がなかったから。

筆者：最初に「D小学校って？」って聞いて、最後にまた「D小学校って？」って聞いてみる。学習を通して変わるかも。

## 【6月18日（対話による省察5回目）】

筆者：手を挙げていたら当てなくなっちゃいますよね。

F教諭：そう、手を挙げていて当てねえの、だめなんだよね・・・「教えて。」って言って「はい。」って手をたくさん挙げてくれてるのにそれを「ごめんね。」って当てねえのは、それは言ってることとやってることが違うっていうか。子ども達に申し訳ねえっていうか。

筆者：言ってることとやってることか・・・

F教諭：そう、形としてはさ、授業だけ見てればさ、なんかさ、流れているかのように見えるんだけどさ、でも実際その子の中にモヤモヤした気持ちが残ってたりとかさ、先生は当ててくれなかったとかさ、ああいう時どうしたらいいだろうね。誰かが同じこと言ったら「同じこと思った？」って聞くだけで、「ああ私の考えがあそこに生きているのかな。」って。みんな位置づきたいと思うんだよね。その授業の中で。

筆者：だから、あんなにたくさん手を挙げるのかな。先生は最後まで聞いてくれると思うからみんな手を挙げるのかな。

1回目は、筆者からねらいに迫った子どもの姿を問われて「そこまで考えて授業していなかった」と答えたF教諭だったが、4回目では「この時間の最後に何が残っているんだろう」そして5回目は「みんな位置づきたい」と、自ら児童の内面を探っていた。これは、F教諭が学習者の視点をもったということだと考える。初めはもっていなかった認識が、対話を通して、対話者の認識も取り込むようになり新たな認識を再構築していくということである。しかし、対話者がただ新しいことを投げかけるだけでは相手の認識になり得ない。F教諭が「そういうことか、そういうことか。」と繰り返したように、対話者の投げかけた事柄を自分の中で納得したからこそ、新たな認識として構築されたと考える。

## 3.3 F教諭の省察の中で確認されたもの

省察を継続してく中で、先に述べた学びの他にも確認されたものとして2つ挙げられる。それは「不安」と「思考パターン」である。以下はその2つについて考察していく。

## 3.3.1 F教諭の不安

## 【6月25日（対話による省察6回目）】

筆者：みんな先生に言いたいんだと思う。先生に聞いてもらいたい。

F教諭：うん、横のやりとりってどうやってやるんだろう・・・まあ、〇〇さんと同じでとか、〇〇さんと似ていて、とかっていうのはできてるかな。

筆者：なんだろう、横の・・・受け取めるっていうか、まず受け止める。なんだろう、自分の中に落とすっていうだけでいいとすると、うなずくとか、わからなかったら「んん？」とか、そういう聞き方をするだけで、うなずいている子は納得できているんだなってわかるし、「んん？」ってやってる子は「どうした？」って聞けるのでそこから絡まり合っていくものがあるかもしれませんよね。

F教諭：あると思うよ。「んん？」ってなることによって言われた子はもっと詳しく説明しようって思ったりとか。「それってどういうこと？」って質問が来ることでみんな分かってくるかな。

筆者：ここ、先生が「心配しちゃう」を掘り下げたら「ニコニコ」っていうステキなものが出てきたから、子ども達から「え？心配って何？」って言うことが出れば、自分たちで掘り下げたことになる。

F教諭：なるほどね。対M児じゃなくて、M児の「心配」を「Mさんの心配ってどういうことかなあ？」っていうふうにみんなに投げてみるってことか。

筆者：ああ。

F教諭：その「心配しちゃう」の中身をみんなで考えながらっていうことか・・・（30秒沈黙）

筆者：うん・・・

F教諭：うーん・・・なかなかできねえそれ。

筆者：私もできません・・・

（中略）

F教諭：難しいなあ、だってもう二十何年やってるのにできねえんだもん、俺・・・

筆者：だって、みんな発言ができるんだもん。そこはすばらしいと思います。

以上の対話記録のように、「うまくいかない不安」や「目指しているものができないもどかしさ」を口にするこゝとや、沈黙が見られた。熟練教師であるF教諭でもわからなさやできなさを感じていることがうかがえる。

## 3.3.2 F教諭の思考パターン

## 【5月14日（対話による省察1回目）】

筆者：そう思った自分っていますよね。そう思った自分に気づくっていうか。なんか道德って「自己を見つめる」っていうけれど、「こう思った自分があるんだな。」っていう、なんだろう。

F教諭：だから、その人のことを俺はこう思うよ、私はこう思うよ、っていうのがなかなか考えづらい教材っていうかね。いろいろ出れば、ああそういう価値観もあるんだなって子ども達は学んでいくんだなって思うけどね。でも、それが1個だけだと、それが全てだっていうか。その時に・・・そうだなあ・・・お話理解で終わらないような。

筆者：今回はその価値、褒められるからいいんだ、っていう最初思っていた価値が、いやそうじゃなくて先生「全然すごいと思わないよ。」っていう言葉から、先生に褒められるんじゃないくて、自分で決めたことがいいことなんだっていう価値にいったのかなって。

F教諭：うん、カッコいいな。

筆者：その子ども達の中で、いいことの認識が変わったみたいなの、そんな時間だったって私は思います。

## 【5月28日（対話による省察4回目）】

筆者：子ども同士をつながるってどういうことなんだろう、って今すごく考えちゃってます。

F教諭：それはあれだよな、道德だけじゃなくて、他の授業でもそういうようなクラスの文化みたいなのができてきて、なおかつ、それをぜひ聞かねえといわれねえみたいな、よりっていうかできるだけ、できるだけ切実感のある問いにするっていうのが、うん。

## 【6月25日（対話による省察6回目）】

筆者：今は先生に受け止めてもらえれば、進んでいく。

F教諭：そう、そして自分の意見が黒板に位置づく。

筆者：みんながわかっているかはわからないけど、っていうことなのかな。

F教諭：うん、でも、朝の会のお知らせコーナー（自分の伝えたいことを話す時間）での話でずれた時なんかは「え？」っていうのはあるんだよね。

筆者：それいいなあ、それいいなあ。

F教諭：そういうそこまで顕著な「え？」が授業の中にないのかな。明らかに違うっていうのが。

俺、相互指名とかも最初の方にやっちゃうんだけど、ここ（最初）はいいんだけど、こっちの方はどうなんだろうなあ、（中略）ほんとにはここは指名計画じゃないけどもさ、ある程度のあれ（指名計画）でやっていく方が、いいんだろうな。絡めるようになるといいなあ。でも、絡みたくなるようなものが用意できると余計いいよね。

筆者：うん

F教諭：絡みたくなるような。

以上の発話から、F教諭が「教材」「発問」「指名計画」という授業方略を多く考える傾向があることがうかがえる。

また、以下の対話記録は「授業の形」に意識が向いた発話である。

## 【5月14日（対話による省察1回目）】

筆者：子ども達は「すごいと思う」って言ってて。でも、先生は「すごいと思わない。」って言って、子ども達は「ああ！」ってなって。

F教諭：シャンシャンシャンってただなぞってね。あの、ただなんかなぞってね。

筆者：うん

F教諭：きれいなことばかり言ってね、終わってしまうような感じだったから、あれは自分の中には（最初の構想で）なかったんだけど。

筆者：すごいー。

## 【6月18日（対話による省察5回目）】

筆者：今回、時間をかけたかった場面は、さっきの、

F教諭：ゆさぶって、ゆさぶられた後の、いろいろ出てくる場所？そんな、うん、親友に遊んでもらえねえって言われたとしても、でも順番が大事だね、約束したんだもの、てところだね・・・

筆者：うん

F教諭：何人か書いているけども、やっぱり発表することで、「ああ、あの人も同じことを考えているんだな。」「俺の考えでよかったんだな。」っていう。研究会とかでも俺ちょっと自信なくて言えない時も誰かが同じようなことを言ってくると「ああ、同じ考えでよかったんだな」って思うじゃん。

筆者：はい、わかります。

F教諭：ただ書いて提出だとさ。やっぱり何人かが言って、「そうだよね」って終わらないと、書きっぱなしだとか、言っぱなしというのはいいのか・・・共有される部分がないと、授業として、しまらないっていうね。それを生み出すのは、時間だな。

## 【6月25日（対話による省察6回目）】

筆者：物足りなさ感っていうのはどういうところから？

F教諭：なんかみんな同じ方向に向っちゃって。違う方向、俺はそういうふうには考えないよとか普段からあんまりないんだけど、それが顕著に出ていた気がして。「そんなこと言わなくても分かっているし。」っていう感じだったかな

筆者：うん・・・そういう内容ですもんね。

F教諭：そうだよね（笑）

筆者：難しい・・・（中略）じゃあ、先生の今日のゴールはどういうゴールだったんですか？

F教諭：みんな、使うものを大事にする。当たり前なことって書いてあるのかな、うん、あの自分たちのやっていることの良さを実感するというのは、ねらいっていうわけじゃないか、やっぱりそういうことはすごく大事。大事な中身は、みんなが気持ちよくなるっていう。

筆者：うん。

F教諭：確かにあそこで、やらないと先生に注意されるからっていうのは出て来なかったね。

筆者：じゃあゴールには行けた。

F教諭：行けたんじゃないかと思うけど。

筆者：けど、物足りなさ感。

F教諭：きれいに流れすぎて。

筆者：あははは（笑）

F教諭：はっはっは。H児とか黙ってたもん。「俺が言う！」ってなかったし。

筆者：それはなんでなんだろう？

F教諭：反応が薄かったな。今日。

筆者：反応が薄かった。

上記のような、「教材・発問・指名計画などの授業方略」や「授業の形」に意識が向くという思考パターンは、F教諭に見られるものだけだろうか。吉崎(1990)はKerr(1981)の研究を引用し、「多くの教師は目標よりも教材内容とその提示方法に関心がある」と述べている<sup>(30)</sup>。また、秋田(1997)はある熟練教師が教師としての『壁』の体験を語った「いかに私が子どもの言葉を聞いていないかがわかる。(中略)結局私は、あこがれから生まれた“素晴らしい授業”の形だけを真似ていたに過ぎなかったのだ。」という言葉から教師の発達の『危機』を表している<sup>(31)</sup>。このことから、F教諭のような思考パターンは決してF教諭特有のものではなく、どの教師にも見られる思考の傾向であると言える。

### 3.4 対話者の発話

F教諭は、上記のようにどの教師にもありがちな「教材・発問・指名計画などの教授方略」や「授業の形」に意識が向く思考が確認されたが、対話による省察によって価値観の気づきや認識の変容も確認された。このような価値観の気づきや認識の変容は、対話者のどのような働きかけによって促されたのだろうか。対話者の発話から考察していく。



表3 対話者（筆者）の発話内容カテゴリー

項目	例
1 質問	「本時のゴールは何ですか？」 「この時、先生はどのような思いだったのですか？」 「この時、A児はどうしてこう発言したのでしょうか？」
2 うなずき・共感・繰り返し	「うん」「わかります」 「(相手の言葉を繰り返し) 物足りない。」
3 価値づけ	「先生が受け止めてくれるからあんなに手が挙がる」
4 事実	「B児はここで手を挙げていますよ。」
5 筆者の考え	「うなずくだけでもいいと思うんです。」
6 提供	「この本に、このように書いてありました。」
7 その他	「すみません。」「ありがとうございます。」

対話者(筆者)の発話を分類した結果、上記の7つに分けられた。筆者は、前述した澤本(前掲)にある対話者の心構えである、授業者の思いが言葉となっていない部分を自身の言葉で表現できるようにするための手助けする立場であろうとする「鏡役」を意識した対話を心がけた<sup>(32)</sup>。この心構えを踏まえ、筆者は、できるだけ質問の形で進め、うなずいたり共感したりするなど、傾聴の態度を示そうとした。筆者の考えを伝える際、場合によって児童の姿などの事実を示し、F教諭の意図やその時の思いを引き出すようにした。また、佐伯(2018)が、省察は「反省会」のような後ろ向きのリフレクションの場になりがちであるため、よさの鑑賞が生まれるまで意味付けを重ねるのが「リフレクション」であると述べていることから、F教諭が自身の強みに気づけるよう、筆者がよさを感じたF教諭の姿や子どもの姿を価値づけることも行った<sup>(33)</sup>。これらから、「鏡役」となる発話項目は、「1 質問」「2 うなずき・共感・繰り返し」「3 価値づけ」「4 事実」とし、以下に7つある全発話項目の出現率を示した。

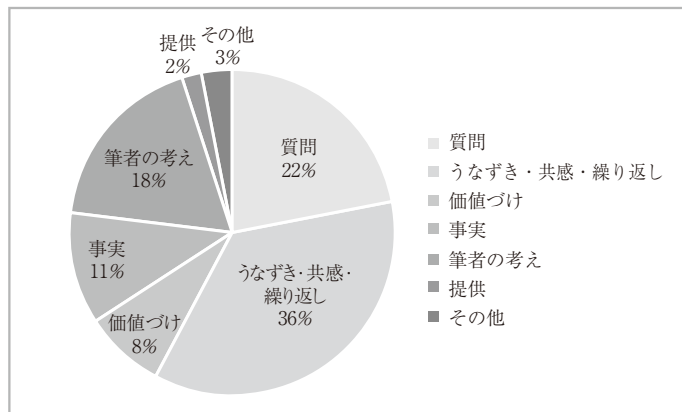


図1 対話者（筆者）の発話内容カテゴリー出現率

表4 対話者（筆者）の発話内容カテゴリー内訳

発話内容カテゴリー	出現率
質問	22%
うなずき・共感・繰り返し	36%
価値づけ	8%
事実	11%
筆者の考え	18%
提供	2%
その他	3%

「鏡役」  
合計77%

上記にある7つの発話項目出現率から、「鏡役」となる「1 質問」「2 うなずき・共感・繰り返し」「3 価値づけ」「4 事実」の出現率の合計は77%となった。

坂田(2019)は、「リフレクションの活動をするために、ファシリテーターが学習者の考えや価値判断に直接的に介入することはめったにない」とし、「学習者に主導権がある」ことが深いリフレクションを促すと指摘している<sup>(34)</sup>。また、藤岡(2015)は「授業リフレクションを行う際には、仲間が1人プロンプター(「促進者」としてつき、授業者が自分の内面に注意を向け言語化することを促す。この内面報告を促すことができるかどうか、授業リフレクションの正否を決める」と述べている<sup>(35)</sup>。このことから、対話者主導ではなく、できるだけ「鏡役」になろうとし相手の内面にある思いを引き出そうとしたことによって、F教諭の学びや気づきの「促進者」となれたのではないかと考える。

## 4 全体考察

本研究は、新たな学びが難しいとされる熟練教師を対象に、対話による省察を継続的に行うことを通して、どのような学びがあるのかを明らかにすることを目的として研究を進めてきた。対話による省察を継続して行うことで、熟練教師が「授業観が明確になる」「課題が明確になる」「新たな認識をもつ」という価値観の気づきや変容という学びを確認することができた。それと同時に、熟練教師でも不安があることや経験があるからこそその思考の停滞があることがうかがわれた。このような学びが難しいとされる熟練教師に価値観の気づきや変容を促したのは、F教諭の学びに向かう姿勢が土台になっていることはもちろんのこと、継続的な省察の場があったことに加え、対話者が相手に主導権がもてるように「鏡役」となり、相手の内面にある思いを引き出そうとした対話にあったと考える。

しかし、学校現場にはその「対話」が難しいという指摘もある。中川ら(2000)は小中高教師754名に対人ストレスを引き起こす対象をアンケート調査したところ、同僚にもっともストレスを感じるという結果を得て、そのために「一人一人の教師が有する対人関係能力の向上を援助する必要性が示唆された。」と述べている<sup>(36)</sup>。同じように田上ら(2004)は、教師のメンタルヘルスに関する研究を概観し、教師は同僚に最もストレスを感じていることを挙げ、「同僚との関係が職務遂行に及ぼす影響の大きさを示唆していると言える。」と述べている<sup>(37)</sup>。同僚との対話によって学びが促されたという今回の結果に反して、現実には「対話」が成立する同僚性の構築という壁があるのではないだろうか。F教諭との対話を通じた省察の中には、年下である筆者に対しても「できないよ、俺・・・」と、できなさや不安の吐露や、長い沈黙もあった。沈黙の時間を共有しながら、筆者は、どのようにしたらよいのだろうとF教諭の気持ちになって必死に考えていた。必要なのは、このような「不安なども隠さずに言える」、そして「一緒に悩んだり考えたりできる」関係なのではないかと考える。

これからの教師の在り方として「学び続ける教師」が求められている。そして、その学びは一人では難しく、他者がいるからこそ学びが深まると言える。そのために、教師としての学びを個人の努力に期するだけではなく、職員室の同僚性の構築や校内研修のシステムを見直し、お互いの学びを促し合える関係を構築していくことが必要なのではないかと考える。

## 5 課題

本研究は一教諭を対象に実施したものであるため、得られた結果は極めて限定的なものである。今後はより多くの教諭を対象に調査をし、熟練教師の学びについて明らかにしていく必要があると考える。また、忙しい学校現場で毎回40分程度の対話による省察を行うことは難しい。短時間でも効果のある対話による省察についての実証的研究をしていく必要があると考える。

## 謝辞

本研究は、D小学校の先生方のご協力がなければ、まとめることができないものでした。3か月の長きに渡り調査をさせていただきました。D小学校の校長先生をはじめ多くの先生方、そして話しばうい不安などの心の内を語ってくださったF先生から、研究に対して多大なるご理解とご協力をいただきましたこと、心より感謝申し上げます。F教諭の学びに向かう姿勢は、私を勇気づけてくださいました。

## 引用文献

- (1) 文部科学省：中央教育審議会：「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）」  
2012http://www.mext.go.jp/b\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365665.htm（2019年12月10日閲覧）
- (2) 石井英真：「教師の学びと成長とは？～リフレクション入門～」授業づくりネットワーク編集委員会 編『授業づくりネットワーク』No31, 学事出版, 2019
- (3) 池田広子：『内省モデルに基づく日本語教育実習プログラム』における教師の成長の可能性：問題解決型決定プロセスの観点から, 『言語文化と日本語教育』, 32号, pp.10-19, 2006
- (4) 鹿毛雅治：「授業研究を創るために」, 鹿毛雅治・藤本和久編, 『授業研究を作る』, 教育出版, 2017
- (5) 木原俊行：「同僚との対話と共同」, 秋田喜代美・佐藤学編著, 『新しい時代の教職入門』, 有斐閣, 2015

- (6) 澤本和子：『わかる・楽しい説明文授業の創造：授業リフレクション研究のススメ：教師のための国語科授業研究』，有斐閣，1996
- (7) 小笠原忠幸・石上靖芳・村山功：「同僚教師との共同省察と授業実践の繰り返しが若手教師の授業力向上に果たす効果—小学校学年部研修に焦点をあてて—」，『教育学研究』，14号，pp.13-22，2014
- (8) 前掲(6)
- (9) 前掲(6)
- (10) 前掲(7)
- (11) 上条晴夫：「教師教育におけるリフレクション養成の具体的技法の開発研究—コルトハーヘンの『省察モデル』を中心に—」，『東北福祉大学研究紀要』，第36巻，pp.179-192
- (12) 木原俊行：「同僚との対話と共同—校内研究の活性化を求めて—」，浅田匡・藤岡完治・生田孝至著，『成長する教師—教師学への誘い』，金子書房，1998
- (13) 澤本和子・田中美也子：「教師の成長とネットワーク—『授業』でつなぐネットワーク—」，藤本完治・澤本和子編著，『シリーズ新しい授業を創る5 授業で成長する教師』，第11章，ぎょうせい，1999
- (14) 前掲(12)
- (15) 藤岡完治：「自分のことばで授業を語る—カード構造化法—」，浅田匡・藤岡完治・生田孝至著，『成長する教師—教師学への誘い』，金子書房，1998
- (16) 佐藤学：『教師というアポリア：反省的实践へ』，世織書房，1997
- (17) 久保研二・木原成一郎・大後戸一樹：「小学校体育科授業における「省察」の変容についての一考察」，『体育学研究』，53巻，pp.159-171，2008
- (18) 根本康平・高木亜希子：「メンターとの対話的な省察の意義—小学校英語科担当者の成長—」，『中部地区英語教育学会紀要』，46巻，pp.165-170，2017
- (19) 坂本篤史：「授業の変容と教師の語り—熟練教師の授業ビデオに見る変化とその語りの分析—」，『日本教育心理学会総会発表論文集』，第48回総会発表論文，p.669，2006
- (20) 石川治久・河村美穂：「中堅教師のメンタリング」，日本教育方法学会紀要『教育方法学研究』，第27巻，pp.91-101，2001
- (21) 秋田喜代美：「教師の生涯発達—つまずきと成長Ⅱ 中堅教師への成長と停滞を越えて—」，『児童心理』，51(7)，金子書房，1997
- (22) 前島純司：「小学校教師の授業力量形成に関する研究—学年部研修における省察力の分析に焦点をあてて—」，『静岡大学教育実践高度化先行成果報告書抄録集4』，pp.67-72，2014
- (23) 澤本和子：「授業リフレクション研究のすすめ」，浅田匡・藤岡完治・生田孝至著，『成長する教師—教師学への誘い』，金子書房，1998
- (24) 前掲(22)
- (25) 前掲(6)
- (26) 前掲(6)
- (27) 前掲(6)
- (28) 前掲(22)
- (29) 前掲(22)
- (30) 吉崎静夫：「授業における教師の意思決定に関する諸問題 教師の意思決定から教師教育への示唆」，『日本科学教育学会研究報告』，Vol. 4，No.6，pp.59-64，1990
- (31) 前掲(21)
- (32) 前掲(6)
- (33) 佐伯胖：「リフレクション(実践の振り返り)を考える」佐伯胖・刑部育子・荏宿俊文 著『ビデオによるリフレクション入門 実践の多義創発性を拓く』，東京大学出版会，2018
- (34) 坂田哲人：「コルトハーヘンのワークショップ」坂田哲人・中田正弘・村井尚子・矢野博之・山辺恵理子 学び続ける教育者のための協会(REFLECT)編『リフレクション入門』，学文社，2019
- (35) 藤岡完治(石井英真執筆)：「校内研修を変革するリフレクションとは？」教師教育ネットワーク 上条晴夫 責任編集，『教師教育』，さくら社，2015
- (36) 中川剛太・井上直子・小谷英史・西村馨・西川昌弘・能幸夫：「教師の対人ストレス方略の臨床心理学的研究(1)—実態調査に基づく基礎研究—」，『国際基督教大学教育研究』，42号，pp.101-123，2000
- (37) 田上不二夫・山本淳子・田中輝美：「教師のメンタルヘルスに関する研究とその課題」，『教育心理学年報』，第43集，pp.135-144，2004

# A Case Study on Reflections through Dialogue of Skilled Teachers

Yumi KITAMURA\* · Shinji AKASAKA\*\*

## ABSTRACT

In this research, we conducted research aimed at clarifying what kind of learning is available by continuously conducting conservation by dialogue, for experienced teachers who are considered difficult to learn. By continuously conducting consciousness by dialogue, it will be possible for experienced teachers to confirm the learning of awareness and transformation of values such as “clarifying the view of the lesson”, “to clarify the problem” and “to have new recognition” did it. At the same time, it seems that there is a stagnation of thinking because there is anxiety and skilled experienced teachers. What motivated the experienced teacher who said such learning is difficult and the change of values are that in addition to the fact that there was a place for continuous reflections, Mirror role” and it is said that it is in a dialogue trying to draw out the thought on the inner side of the opponent, and the effectiveness of the reflection by dialogue was suggested.

---

\* Yawata Elementary school    \*\* School Education